

تأثير قلق التدريس في أداء التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر

إعداد:

د. أنور رياض عبد الرحيم

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

بكلية التربية - جامعة قطر

د. أمينة عباس كمال العمادي

مدرس المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية - جامعة قطر

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة تأثير قلق التدريس في أداء عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر في التربية العملية، ونوع العلاقة الموجودة بين هذين المتغيرين، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق ثلاث أدوات هي اختبار قلق التدريس (من إعداد الباحثين)، واختبار سمة القلق (إعداد سبيلبرجر وآخرين، ترجمة أمينة كاظم ١٩٨٥)، واستمارة تقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية (إعداد قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة قطر)، على طالبات التربية العملية المسجلات خلال فصل خريف ١٩٩٣م، وعددهن ١١٨ طالبة، وتم تطبيق الأدوات مرتين، المرة الأولى في بداية الفصل والمرة الثانية في نهاية الفصل، وطبق اختبار قلق التدريس قبل دخول الطالبة للتدريب مباشرة وطبق اختبار سمة القلق في جو بعيد عن تأثير التربية العملية، في حين قامت مشرفات التربية العملية بملء استمارة التقويم لكل طالبة بعد أدائها في هذه الحصة التي سبقها إجراء اختبار قلق التدريس، وأوضحت التحليلات الإحصائية عدم وجود علاقة بين متغيرات القلق بنوعية وأداء الطالبات في مقر التربية العملية غير أن الارتباطات كانت كلها سالبة، كما اتضح وجود فروق بين قلق التدريس في التطبيقين الأول والثاني لصالح التطبيق الأول وكذلك الحال في التربية العملية، ولكن كانت الفروق لصالح التطبيق الثاني، وعندما أجريت المقارنة بين مجموعات القلق الثلاث المنخفض والمتوسط والمرتفع كانت الفروق دالة لصالح مجموعة القلق المنخفض، وبشكل عام اتضح وجود دور للقلق في كف الأداء في التربية العملية إلا أن هذا الدور بلغ حوالي ٥٪ فقط من تباين الطالبات في مقرر التربية العملية.

تحتل العملية التعليمية حجر الزاوية في بناء المجتمع وتشيد صرح حضارته، ويعتبر المعلم أحد أهم أركان العملية التعليمية، وبالتالي فإن إعدادة إعداداً مناسباً يحقق أفضل نجاح ممكن لتلك العملية، وتقع عمليات إعداد المعلم على كاهل المؤسسات التربوية متمثلة في كليات ومعاهد التربية ووزارات التربية والتعليم، وتضع كل من هذه المؤسسات برامج خاصة لتحقيق ذلك.

وجاء في دليل التربية العملية الذي أعده قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة قطر (ص ٤) إن برامج إعداد المعلم تقوم على ثلاثة أسس هي: الأساس الأكاديمي، والأساس الثقافي، والأساس المهني. وغني عن البيان أن الأساس المهني يتضمن عدة مقررات في مجال تخصص الطالب المعلم. أما الأساس الثقافي فيتضمن عدداً من المقررات العامة التي تسهم في تثقيف الطالب المعلم في المجالات الحيوية العامة، ويشمل الأساس الثالث الأسس النظرية للتدريس ومهاراته وفنائه وأساليب إدارة الموقف التعليمي، والإعداد العملي أو ما يسمى بالتربية العملية حيث يوكل إلى الطالب المعلم القيام بتدريس بعض الحصص تحت إشراف خاص بعد مروره بمرحلة ملاحظة أو مشاهدة، وبالتالي فإن التربية العملية تهدف إلى إتاحة فرص التدريب للطالب المعلم على مهام مهنته في مواقف حقيقية بغرض تنمية قدراته ومهاراته التدريسية، وتنمية الصفات والخصائص اللازمة له كمعلم ناجح.

ونظراً لأن التربية العملية أو التدريب العملي للطلاب المعلمين على التدريس وممارسة هذه المهنة في المدارس تعتبر العمود الفقري في الإعداد المهني لهؤلاء الطلاب، فقد أجريت عدة دراسات حاولت إلقاء الضوء على كثير من المتغيرات ذات التأثير مثل المشكلات أو الصعوبات التي تواجه المتدربين واتجاهات الطلاب نحو التربية العملية والإشراف عليها (وديع مكسيموس، ١٩٧٨، محمد أحمد سليمان ١٩٧٩، محمد أحمد سلامة ١٩٨٤، علي راشد ١٩٨٨)، ومع وجود عدد كبير من الدراسات في هذا المجال، فإن القليل من تلك الدراسات حاولت أن تدرس المتغيرات الدافعية التي تؤثر في المتدربين في هذه الفترة من الإعداد المهني، ويعتبر القلق بشكل عام وقلق التدريس بشكل

خاص واحداً من أهم تلك المتغيرات الدافعية، ويقصد بقلق التدريس حالة الاضطراب والخوف التي يشعر بها من يكونون بصدد القيام بعملية التدريس أو التدريب عليه، وتزداد هذه الحالة حدة عندما يقوم الشخص بالتدريس لأول مرة، كما هو الحال لدى طلاب التربية العملية، فعملية التدريس تمثل موقفاً جديداً للطلاب المعلمين، وعادة ما تثير المواقف الجديدة شعوراً بالقلق، فإذا أضيف إلى ذلك إدراك الطلاب أن هناك من سيقوم بتقييم سلوكهم أثناء قيامهم بالتدريس، أي يعطي لهم درجات على مدى جودة تدريسهم، وإذا علمنا أنه في مثل هذه المواقف يعاني الطلاب عادة من قلق الاختبار، اتضح مقدار القلق الذي يمكن أن يعانيه هؤلاء الطلاب في مثل هذه المواقف.

ولأن التدريب العملي للطلاب المعلم يعتبر موقفاً جديداً فإنه يثير لديه استجابات تنم عن قلق مواجهة أي موقف جديد، وهذا التدريب ليس جديداً وحسب وإنما يجد المتدرب فيه عدة صعوبات لا بد من التغلب عليها حتى يستطيع أن يحقق التكيف اللازم، ومن الطبيعي أن تثير هذه الصعوبات التي تمثل عقبات تحول دون أداء العمل بنجاح استجابات قلقية لدى المتدرب، لأن تلك الصعوبات تعتبر مصادر لتهديد المتدرب في مستقبله الأكاديمي، ذلك أن الدرجة التي يحصل عليها وتؤثر في معدله العام وربما تحدد نجاحه أو رسوبه، تتحدد في ضوء أدائه ومدى نجاحه في التغلب على هذه الصعوبات وتتنوع الصعوبات التي تواجه المتدربين في مجال التدريس، فقد قام السيد شحاتة محمد (١٩٨٧، ص ٢٦٢-٢٩٠) بدراسة عن بعض الصعوبات التي تواجه طلاب التربية العملية بجامعة أسيوط على ٢١٧ من طلاب التربية العملية بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية، واستخدم في ذلك استبياناً مفتوحاً، وتعرف على عدة صعوبات تواجه المتدربين من أهمها تهييب الموقف، والخوف من النقد وضيق وقت الدرس، والخوف من عدم إمكانية استغلال وقت الحصة وإكساب التلاميذ المهارات والمعلومات المحددة، والخوف من عدم معرفة استخدام الأجهزة المعينة في التدريس، والخوف من عدم الإعداد الجيد أو من ارتكاب الأخطاء، إضافة إلى الصعوبات الناجمة عن التلاميذ المشاغبين.

إن القلق، كما تذكر توبياس Tobias (١٩٧٩، ص ٥٧٣) هو أحد المتغيرات الأساسية في التربية، فقد استحوذ على اهتمام علم النفس التربوي بحثاً وتطبيقاً ولا سيما في تأثيره في طرائق التعليم والتعلم، وقد لوحظ أن الأفراد لا يكونون قلقين طوال حياتهم، وإنما يمكن تحديد الظروف التي تزيد في قلقهم، مما جعل الباحثين لا يحتاجون إلى دراسة القلق العام، وإنما اهتموا بتلك الظروف التي تثير القلق، والتدريس يمثل زملة من تلك الظروف التي تثير مشاعر القلق، ولا سيما لدى هؤلاء المستجدين على هذه العملية، ومن ثم يمكن تسمية زملة المشاعر التي تساور هؤلاء الطلاب المتدربين والتي تثيرها تلك الظروف بقلق التدريس.

ويتفق كثير من المربين على أهمية الصحة النفسية للمعلم لأنها تؤثر في سلوكه داخل حجرة الدراسة، ولا تقل الصحة النفسية السوية للمعلم أهمية عن معلوماته حول المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، أو عن طرق التدريس التي يتبعها، ذلك أن التدريس غير الفعال يعزى عادة إلى عيوب أو نقائص في شخصية المعلم مثل نقص الدفء والحماسة والإفراط في التسلط والجمود أو إلى نقص المعلومات أو الخطأ فيها أو عدم ملاءمة طريقة التدريس، ومن المعروف أن القلق يمثل تهديداً كبيراً للصحة النفسية، وفي المسح الذي قام به فلاندرز وسيمون Falanders & Simon (١٩٦٩) في مجال فعالية المعلم استنتج أن هناك حاجة إلى بحث العلاقة السببية بين بعض تلك السمات الشخصية وآثارها في أداء التلاميذ، ويمثل توتر المعلمين أو قلقهم جزءاً مهماً من سمات المعلمين التي أهملتها الدراسات الجادة.

وإذا كان جانب التكيف أو الصحة النفسية مهماً بالنسبة للمعلم، فإن العمليات العقلية التي تتطلبها عمليات التدريس لا تقل أهمية، فقد أوضحت عدة دراسات أن للقلق تأثيراً معوقاً للعمليات العقلية، فقد أشار أحمد عكاشة (١٩٨٦، ص ٢٨٤) إلى أن الأعراض النفسية للقلق تلخص في سرعة الإثارة العصبية وصعوبة التركيز وكثرة النسيان، كما أوضح سير Sieber (١٩٦٩، ص ٤٦) أن تأثير القلق في العمليات المعرفية اعترف به فرويد Freud (١٩٢٥)،

وتيلور وسبنس Taylor & Spence (١٩٥٢) وسبيليرجر Spielberg (١٩٦٦)، وهل وسرسون Hill & Sararon (١٩٦٦). وقد أكدت دراسات سبيليرجر (١٩٦٢، ١٩٦٦) تأثير القلق في الذكاء والأداء في المهام الصعبة، وفي الدراسة التي أجراها أنور رياض عبدالرحيم وإبراهيم علي إبراهيم (١٩٨٨) عن تأثير قلق الاختبار في التذكر البصري والتذكر الارتباطي وسعة التذكر لدى عينة من طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية، وهم طلبة معلمون، اتضح وجود فروق دالة في عوامل التذكر الثلاثة لصالح منخفضي القلق، مما يوضح تأثير القلق في العمليات العقلية التي تؤثر بشكل ملموس في الأداء في التدريس، مما يعطي مبرراً لدراسته في تأثيره في أداء التربية العملية.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي عالجت تأثير القلق في الأداء داخل حجرة الدراسة، إلا أن أغلب هذه الدراسات ركزت على جوانب القلق لدى التلاميذ وخاصة القلق العام أو قلق الاختبار، ويشير كيني وسينكلير Keavney Sinclair & (١٩٧٨، ص ٢٧٣) إلى أن الدراسات بدأت في السنوات الأخيرة تهتم بالجانب الآخر ألا وهو قلق المعلم، وأنه من الممكن أن تؤدي دراسة القلق لدى المعلمين والتلاميذ إلى فهم أفضل لتأثير القلق في الأداء الصفّي، ومع ذلك فإن دراسات القلق لدى المعلمين ما زالت في مراحلها المبكرة، فهي في مرحلة تطوير أدوات القياس واستطلاع أنماط السلوك الدالة على قلق التدريس. إلا أن كوتس وثوريسون Coates & Thoresen (١٩٧٦، ص ١٦٠-١٦١) يذكران في مسحهما للدراسات السابقة في هذا المجال، أن الباحثين بدأوا يهتمون بدراسة قلق التدريس منذ فترة بعيدة، وأشارا في ذلك إلى دراسة هيكس Hicks (١٩٣٣)، التي أوضحت أن ٢٨٪ من عينة المعلمين المستهدفين يعانون من أعراض القلق، ووجد بيك Peek (١٩٣٣) أن ٣٣٪ من عينة من المعلمين يعانون من أعراض القلق، وفي عام (١٩٣٨) أشار قسم معلم الصف في الرابطة القومية للتربية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن حوالي ٧٨٪ من المعلمين الأمريكيين في تلك الفترة كانوا يعانون من أعراض القلق، ومن ثم فإن هذه الدراسات توضح وجود اهتمامات مبكرة بدراسة القلق لدى المعلمين، إلا أنه

من الواضح أن تلك الدراسات كانت مسحية لا تفيد إلا في لفت الانتباه إلى وجود مشكلة قلق التدريس .

لقد أوضح بيجي ومارسو Pigge & Marso (١٩٩١، ص٣) أن إعداد الطلاب المعلمين لمهنة التدريس تعتبر عملية صادمة بالنسبة لهم، فهم خلال تلك العملية يخبرون صدمة الواقع، وقد افترض بعض التربويين أن عدم الإعداد المسبق الكافي لتلك العملية هو السبب الأساسي في معاناة هؤلاء الطلاب من القلق، كما أن الإعداد الناجح يمكن أن يؤدي إلى اختزال هذا القلق، وقد أوضحت دراسات كل من بيجي ومارسو (١٩٨٧)، وسيلفرنيل وكوستيلو Silvernail & Costello (١٩٨٣) أن قلق التدريس يمكن اختزاله خلال فترة التدريب قبل مزاوله مهنة التدريس، وأن بقاء هذا القلق مع هؤلاء الطلاب حتى يصبحوا معلمين يمكن أن يؤثر في أدائهم الصفّي، وبالتالي يؤثر في التلاميذ، فقد وجد هاروتنيان وكون Harootunian & Koon (١٩٧٠) أن المعلمين مرتفعي القلق يقدمون دعماً لفظياً لتلاميذهم أقل مما يفعل منخفضو القلق، وأوضح كلارك Clark (١٩٧٠) أن المعلمين منخفضي القلق يتمتعون بالرضا الوظيفي بدرجة أكبر من أقرانهم مرتفعي القلق، كما وجد موسكوفيتز وهيمان Moskowitz & Hayman (١٩٧٤) أن مستوى قلق المعلمين يرتبط ارتباطاً موجباً بمستوى قلق تلاميذهم، وفي دراسة باركاي وآخرين Parkay et al. (١٩٨٨) اتضح أن المعلمين منخفضي القلق لديهم مشكلات نظام في صفوفهم أقل مما هو لدى أقرانهم مرتفعي القلق. كما أن علاقتهم بمشرفيهم وزملائهم وأولياء أمور تلاميذهم أفضل مما هو الحال لدى المعلمين مرتفعي القلق.

ولكن هل تستمر حالة قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين على نفس درجة حدتها أم تزداد حدة أم تقل عما كانت عليه الحال عند بداية التدريب؟ لقد أوضحت معظم الدراسات السابقة أن حدة القلق تحف مع الاستمرار في التدريب، وقد يعزى ذلك إلى ألفة الطلاب المعلمين بالموقف وتحسن مهارات

أما الدراسة التي أجراها سينكلير ونيكول (Sinclair & Nicoll، ١٩٨٠، ص ص ١-٢٥) باستخدام عينة من طلبة التربية العملية، وطبقا عليهم مقياساً لسمّة القلق وآخر لحالة القلق، وذلك في الأسبوع السابق للتدريب، وفي

منتصف الأسبوع الثاني طبقا عليهم مقياس حالة القلق، كما تم تطبيق المقياس الثلاثة في نهاية الأسبوع الثالث من التدريب، وأوضح تحليل التباين للمقياس المتكرر وجود دلالة للفروق بين مرات التطبيق، وتشير متوسطات الخلايا الفرعية إلى أن مستوى القلق يقل تدريجياً حيث كان أعلى مستوى في المرة الأولى ثم انخفض في المرة الثانية، وزاد انخفاضه في المرة الثالثة في إحدى المجموعات، وهو ما يشير إلى أن القلق يكون في مستوى أعلى قبل بداية التدريب، ولكنه ينخفض في منتصف التدريب، وهذا يشير إلى ارتباط القلق بالتدريب العملي على التدريس، وأوضحت المقابلة الشخصية مع ٢٤ من هؤلاء المتدربين أن القلق ينتج عن الانشغال بالوفاء بالتوقعات الخاصة، وبالتلاميذ، والانشغال بالتعاون مع المعلمين والمشرفين، والانشغال بتحقيق أهداف الدرس، كما أوضحت المقابلة أن القلق يعبر عن نفسه في شكل أعراض جسمية، وأفكار متعلقة بالإخفاق، واستجابات المسيرة.

وهدف الدراسة التي أجراها حسن زيتون (١٩٨٨)، ص ص ٢٦٧-٢٩٨ إلى تحديد كل من نمو المهارات العامة للتدريس والتغير في حالة قلق التدريس وعلاقتها معاً أثناء فترة التربية العملية لدى عينة بالملكة العربية السعودية، وطبق الباحث أداة لقياس مهارات التدريس ومقياساً لقلق التدريس، وذلك في بداية التدريب العملي باعتباره اختباراً قليلاً، ثم أعيد تطبيقهما في نهاية التدريب على اعتبار أن ذلك اختبار بعدي، وأوضحت نتائج الدراسة أن التدريب العملي على التدريس يمكن أن يؤدي إلى خفض نسبي في حالة قلق التدريس لدى هؤلاء الطلاب والطالبات، كما اتضح أن هناك علاقة سالبة (-٠,٤٥) بين المهارات العامة للتدريس وقلق التدريس.

وأجرى محمد محمد بيومي خليل وعبد الملك طه عبد الرحمن (١٩٨٩)، ص ص ٩٥-١١١ دراسة للقلق وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي والمهني لدى طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عمان، وحاول الباحثان التأكد من صحة ثلاثة فروض، والفرض الذي يهمننا في الدراسة الحالية هو ما يتعلق بالعلاقة بين مستوى القلق ومستوى الإنجاز الأكاديمي والمهني، ويقصد بالإنجاز الأكاديمي الدرجات النهائية الكلية في

امتحان الفصل الرابع في جميع المقررات عدا التربية العملية، ويقصد بالإنجاز المهني الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في مقرر التربية العملية، وتكونت عينة الدراسة من سبعين طالباً من القسمين العلمي والأدبي، وأوضحت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين مستوى القلق وكل من الإنجاز الأكاديمي المهني^(١).

ومما لا شك فيه أن التدريس يشوبه نوع من التوتر والقلق اللذين يصلان إلى أشدهما لدى طلاب التربية العملية أثناء عمليات التدريب على التدريس، فهؤلاء الطلاب ينقصهم العدد الكافي من المهارات اللازمة للنجاح في التدريس، كما أنهم لا يملكون صلاحيات أو سلطاناً على التلاميذ إلا سلطان شخصيتهم وسعة معلوماتهم ومهاراتهم إذا كان قد توفر لهم شيء منها.

وهنا يثار سؤالان هما: ما هي مصادر أو أسباب هذا القلق؟ وما تأثير ذلك القلق في كل من المعلم والمتعلم؟

لقد حاولت عدة دراسات التعرف على مصادر أو أسباب القلق، فقد أوضح سينكلير وهيز وكيميس Sinclair, Heys & Kemmis (١٩٧٤، ٢٣٩-٢٥٤) أن القلق ينجم عن شعور الفرد بعدم الكفاءة الذاتية أو شعوره بأن أمنه معرض للتهديد، وعندما يتواجد القلق فإنه يعبر عن نفسه من خلال مشاعر تعرف بمشاعر القلق ومن خلال أنماط سلوك المسايرة Coping التي تحمي الأنا من التهديد المدرك، فإذا كان التجنب الكامل للتهديد غير ممكن، فإن السلوك المتوقع هو أن يسلك الفرد بطرق تزيد من شعوره بالسيطرة على الموقف، ففي حالة المعلمين نجد أنهم يتمسكون بأنماط السلوك المألوفة لديهم وبالتالي يتشبثون بالمادة العلمية وطرق التدريس التي تعودوا على استعمالها ويرفضون تبني أية أفكار أو أساليب جديدة، ويزداد وعيهم وانتباههم لسلوك التلاميذ واستخدامهم لأساليب تسلطية لإدارة الصف، وبهذا يحاول المعلمون القلقون إعادة تكوين الموقف بطرق تقلل من احتمال خروج الموقف من تحت سيطرتهم، وبالرغم من أن هذه الأساليب السلوكية تقلل من مشاعر القلق

(١) يلاحظ أن النتائج التي يعرضها جدول (١) صفحة (٨٠٤) في هذه الدراسة تشير إلى أن العلاقة بين القلق والإنجاز الأكاديمي (-٠,٤١٤) وهي علاقة دالة سالبة، وأن العلاقة بين القلق والإنجاز المهني (٠,٣١٢) وهي موجبة ودالة، رغم قول الباحث بأن العلاقة في الحالين دالة سالبة، وربما يكون خطأ طباعياً أدى إلى حذف الإشارة (-).

لدى المعلمين وزيادة شعورهم بالأمن، فإن لها آثاراً عكسية على التلاميذ من ناحية مشاعرهم الذاتية وتحصيلهم الأكاديمي، وأشار سينكلير ونيكول (١٩٨٠)، ص ص ١-٢ إلى أن العديد من الدراسات وجدت أن مصادر القلق قد تتغير كما أن حدة قلق التدريس تقل مع زيادة الخبرة، فقد وجدت فولير Fuller (١٩٦٩) أن المعلمين قبل أن يزاووا التدريس تكون اهتماماتهم حول الكفاءة الذاتية، بينما يهتم المعلمون الممارسون بمهام التدريس وبتلاميذهم.

وقد قام كوتس وتوريسين Coates & Thoresen (١٩٧٦)، ص ١٥٩-١٨٤) بمسح لدراسات قلق التدريس في الفترة من ١٩٥١-١٩٧٤، ونشير هنا إلى الجزء الخاص بالدراسات التي تناولت مصادر القلق عند الطلاب المعلمين والمعلمين المبتدئين، وقد بلغ عددها ١٥ دراسة، ويلاحظ أن نتائج تلك الدراسات جاءت متشابهة بالرغم من اختلاف العينات واختلاف أساليب البحث والتحليل، فلقد أوضح الطلاب المعلمون أن علاقاتهم بالمدرسين الأوائل والمشرفين هي مصدر أساسي من مصادر القلق والتوتر، كما وجد يي Yee (١٩٦٨) أن هذه العلاقات تبدأ حميمة، ولكن تسوء في النهاية بسبب النقد والتعليقات حول ما يحدث أثناء الدرس مما يثير مشاعر سلبية لدى المتدربين، كما أن عرض شرائط الفيديو التي سجلت أثناء التدريس يعتبر مصدراً آخر من مصادر القلق لدى المتدربين، فهي تعرض عيوبهم وأخطاءهم أمام الجميع، وباختصار فإن مصادر قلق الطلاب المعلمين تكمن في عدم قدرتهم على حفظ النظام الصففي والحفاظ على حب التلاميذ لهم، ونقص معرفتهم بالمادة الدراسية، وما سيفعلونه عندما يخطئون أو يخرجون عن الموضوع، ذلك بالإضافة إلى أن عملية التدريس يحيطها الطلاب المعلمون بهالة من الخوف والتردد والشائعات عن شغب التلاميذ، وعدم الألفة، ولكن ما إن يبدأ المتدرب في عملية التدريس حتى يقل هذا الخوف طبقاً لمبدأ الكف الشرطي (العتبة الفارقة) حيث إن التدريب يبدأ على مراحل متدرجة.

أما فيما يتعلق بتأثير القلق في المعلم والمتعلم، فقد عالجت عدة دراسات حيث يذكر كوتس وتوريسين (١٩٧٦)، ص ص ١٦٨-١٩٧ في عرضه لتأثير

القلق في المعلمين والطلاب أن العديد من الدراسات لم تجد علاقة مهمة بين قلق التدريس والأداء في التدريس إلا أن نتائج الدراسات جاءت متضاربة، فلم تجد بارسونز (١٩٧٠، ١٩٧٣) علاقة بين قلق التدريس وكفاءة التدريس كما قدرها المشرفون، أما كراشت وكاسي Kracht & Casey (١٩٦٨) فوجدوا علاقة ضعيفة وإن كانت دالة بين قلق التدريس ودفع المعلمين، كما وجد كلارك Clark (١٩٧٠) أن الطلاب المعلمين الأعلى قلقاً يعطون درجات للتلاميذهم أقل مما يفعل أقرانهم منخفضو قلق التدريس، وأوضح ماتسون Mattson (١٩٧٤) أن تقديرات التلاميذ لكفاءة التدريس للمعلمين منخفضي القلق كانت أعلى مما هي في حالة المعلمين مرتفعي القلق، ووجد دويال وفورسيث Doyal & Forsyth (١٩٧٣) ارتباطاً موجباً ودالاً بين قلق التدريس وقلق التلاميذ، بينما وجد ستانتون Stanton (١٩٧٤) علاقة سالبة ودالة بين المتغيرين، وبعد أن عرض كوتس وتورييسين (١٩٧٦) عدة دراسات اعتمدت على الملاحظة لتحديد أثر قلق التدريس في العملية التعليمية في حجرة الدراسة، أشارا إلى أن الدراسات توضح أن قلق التدريس يؤثر في كل من المعلمين والمتعلمين.

أما كيفني وسينكلير Keavney & Sinclai (١٩٧٨، ص ص ٢٨٣-٢٨٨) فإنهما يريان أنه يمكن تحديد تأثير قلق التدريس في الكفاءة التدريسية حيث تتناول الدراسات في هذا المجال ثلاثة محاور هي البقاء بمهنة التدريس والتأثير النفسي، والتحصيل الأكاديمي للطلاب، والأساليب التي يتبعها المعلمون لاستيعاب الضغوط ومسايرتها، ففي المحور الخاص ببقاء المعلمين في عملهم أشارت دراسة كرين Crane (١٩٧٤) إلى أن نسبة تتراوح بين ١٠٪ و ١٢٪ من طلاب كلية التربية انسحبوا خلال فترة التدريب في المملكة المتحدة وذلك خلال العام الجامعي ١٩٦٨/٦٧، وأوضحت دراسة كراسنو Krasno (١٩٧٢) أن من بين ١٥٤ من الطلاب المعلمين بقي ٨٤ في مهنة التدريس لمدة لا تزيد عن ٢١ شهراً بعد إتمام تدريبهم، كما أوضحت دراسات كورتيس Cortis (١٩٧٠)، كراسنو (١٩٧٢) وكرين (١٩٧٤) أن السمات الشخصية للمعلمين الذين تركوا مهنة التدريس هي سمات مرتفعي القلق، وبالرغم من قلة الدراسات في هذا المحور وعدم قوة نتائج الدراسات المتاحة، فإن المؤشرات لا تدعو للتفاؤل.

أما التأثير النفسي للقلق فإنه يعطي مؤشراً على فعالية التدريس، وهناك عدة دراسات أوضحت الأثر السلبي للقلق في المناخ الصفّي وفي أداء كل من المعلمين والمتعلمين، فقد أوضحت دراسة سيبر Sieber (١٩٦٩) إلى وجود أدلة تجريبية على أن القلق يضعف الذاكرة، كما أشارت دراسة واين Wine (١٩٧١) إلى أن القلق يؤثر في اتجاه الانتباه - كما وجدت بيتروسيث Petrusich (١٩٦٦) ارتباطاً سالباً بين قلق التدريس والتفاعل بين التلاميذ والمعلم، كما ارتبط هذا التفاعل بقلق التلاميذ ارتباطاً موجباً في دراسة دويال وفورسيث (١٩٧٣)، ذلك بالإضافة إلى أن الدراسات التي أوضحت تأثير القلق في العمليات العقلية والتي سبقت الإشارة إليها مثل دراسة سيبر (١٩٦٩) وسيلبيرجر (١٩٦٢-١٩٦٦)، وأنور رياض عبدالرحيم وإبراهيم علي إبراهيم (١٩٨٨).

أما محور التحصيل الأكاديمي للطلاب فإن الدراسات التي درسته كمتغير تابع للقلق جاءت نتائجها متناقضة. وإن كانت أغلب الدراسات قد أوضحت علاقة سالبة بين المتغيرين.

وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة التي عرضنا لها والتي لم نعرض لها لضعف علاقتها بالدراسة الحالية، عاجلت قلق التدريس على أنه هو المتغير المستقل، ذلك على افتراض أن هذا القلق يمثل دافعية السلوك وأن الدافعية هي التي تحرك السلوك وتوجهه وتبقي عليه في حالة نشاط، فإن قليلاً من الباحثين هم الذين عاجلوا القلق على أنه متغير تابع للأداء، فكما سبق التوضيح أن صعوبة المهام أو غموض الموقف وما يتضمنه من فشل وإحباط يسبب تهديداً لذات الفرد، مما يجعله يشعر بالقلق، وبالتالي يمكن القول إن الأداء يؤثر في القلق. إن الافتراض القائل إن القلق هو المتغير المستقل يفترض أن مستوى القلق يظل ثابتاً طوال مدة الأداء، وهذا ليس هو الحال باستمرار كما سبق التوضيح، وقد قام فيرجيسون Ferguson (١٩٨١) بدراسة في هذا الإطار حيث قام بقياس القلق قبل وبعد الأداء لدى أربع عينات مختلفة من طلبة الجامعة، وأوضحت النتائج عدم وجود تأثير للقلق على الأداء في كل العينات الأربع، كما اتضح أن

القلق في العينات الأربع قبل وبعد الأداء لم يبق على مستوى واحد، وإنما كان يتغير ويمكن أن يعزى ذلك إلى تأثير الأداء في القلق، ذلك بالإضافة إلى الدراسات التي سبقت الإشارة إليها والتي أوضحت أن قلق التدريس تخف حذته مع الاستمرار في عمليات التدريس.

ولعل ما يدعم القول بوجود أثر للأداء في القلق هو تلك الأساليب التي اتبعها بعض الباحثين لتخفيف حدة القلق لدى الطلاب المعلمين أو المعلمين، فقد استخدمت بعض الدراسات التدريب على مهارات التدريس، واستخدم البعض الآخر بعض أساليب مهارات الاسترخاء أثناء التدريس، فمن بين الدراسات الست التي استخدمت التدريب على مهارات التدريس والتي ذكرها كوتس وتوريسين (١٩٧٦، ص ص ١٧٠-١٧٥) أكدت ثلاث دراسات آثاراً ضعيفة لهذه المعالجات، وقد استخدم دولار (١٩٧٢) عدة أساليب لمعالجة قلق التدريس، مثل أساليب الاسترخاء، والتخفيف التدريجي للحساسية Desensitization، والتدريب على مهارات التدريس، ووجد فروقاً دالة بين المجموعات التجريبية التي استخدمت أساليب مختلفة.

وهكذا فإن هناك من الأدلة البحثية والمنطقية التي تبرر دراسة قلق التدريس باعتباره متغيراً تابعاً، بالضبط كما توجد أدلة في الاتجاه الآخر تبرر دراسته على أنه متغير مستقل.

ومن ناحية أخرى، فعلى الرغم من أن معظم الدراسات السابقة تناولت العلاقة بين القلق والأداء على افتراض أنها علاقة خطية، فإن بعض الباحثين أوضحوا أن هذه العلاقة يمكن أن تكون منحنية بمعنى أن الفروق في الأداء بين مجموعات القلق الثلاثة منخفضي ومتوسطي ومرفعي القلق تكون لصالح المجموعة المتوسطة، وأن الفروق بين المجموعتين الأخريين غير دالة، ويذكر جابر عبدالحاميد جابر (١٩٩١، ص ٣٣) في إطار عرضه لموضوع القلق أن زيادة الدافع (القلق) إلى درجة معينة تيسر الأداء، وأن أية زيادة بعد هذه الدرجة تؤدي إلى تدهور في الأداء، كما أن ولاش وكوجان Wallach & Kagan (١٩٦٥)

توصلا إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والابتكار حيث كان متوسط القلق أكثر ابتكارية، بينما كان منخفضو ومرتفعو القلق أقل ابتكارية.

ورغم تعدد الدراسات في مجال قلق التدريس، فإن هناك صعوبات في عمليات المقارنة بين تلك الدراسات وذلك بسبب استخدامها لعدة طرق في قياس قلق التدريس، وهذا يقلل من إمكانية تعميم نتائج تلك الدراسات، وقد أوضح كوتس وتوريسين (١٩٧٦) الأدوات والطرق التي استخدمها الباحثون لقياس قلق التدريس، مثل التقارير الذاتية والمقاييس المفتوحة، وقوائم القلق المقننة مثل مقاييس السمة والحالة، ومقاييس القلق العام، والملاحظة المباشرة، وهكذا فإن بعض الباحثين تصدوا لقياس القلق بطرق غير مباشرة باستخدام المقاييس وقوائم السلوك، على ما تنطوي عليه هذه المقاييس من عيوب سيكومترية، ذلك بالإضافة إلى اختلافها من حيث إن بعضها وضع لقياس القلق العام، وبعضها الآخر يقيس سمة القلق، والبعض الثالث يقيس حالة القلق، بينما استخدم باحثون آخرون طرقاً مباشرة مثل الملاحظة المباشرة لقياس القلق، ويرجع كوتس وتوريسين (١٩٧٦، ص ١٧٧) تناقض نتائج الدراسات في مجال قلق التدريس إلى أساليب وأدوات القياس المستخدمة لقياس قلق التدريس.

وبشكل عام فإن نتائج الدراسات غير متسقة بشكل يصعب معه تبني أي اتجاه منها، فبعضها لم يجد علاقة بين قلق التدريس والأداء (كراشت وكاسي ١٩٦٨، بارسونز ١٩٧١، ١٩٧٣، وماتسون ١٩٧٤)، ووجد بعضها الآخر علاقة بين المتغيرين، وفي الحالة الأخيرة كانت العلاقة سالبة (حسن حسين زيتون ١٩٨٨، محمد محمد بيومي خليل وعبدالمالك عبدالرحمن ١٩٨٩). ومن ناحية أخرى فهناك عدة دراسات أوضحت أن قلق التدريس ينخفض مع الاستمرار في عملية التدريس، ومن بين هذه الدراسات (دراسات تومسون ١٩٦٣، بيتروسيش ١٩٦٧، بارسونز ١٩٧٣، سينكلير ونيكول ١٩٨٠، بويتنك وكيم ١٩٨٦، حسن حسين زيتون ١٩٨٨، بيجي ومارسو ١٩٩١).

وهكذا تتضح وتتلخص مشكلة الدراسة الراهنة في طبيعة العلاقة بين قلق

التدريس والأداء في التربية العملية، فهل يعوق قلق التدريس العالي أداء الطلاب المعلمين في التدريس؟ وهل تستمر درجة قلق التدريس طوال فترة التدريب دون تغيير أم تخف؟ وهل العلاقة بين قلق التدريس والأداء في التدريس علاقة منحنية أم خطية، بمعنى هل يتحسن الأداء مع وجود درجة منخفضة من القلق وعند ارتفاع القلق إلى درجة معينة يبدأ الأداء في الانخفاض، أم أن العلاقة خطية؟ وإذا كانت خطية فهل يسوء الأداء بارتفاع مستوى قلق التدريس بمعنى وجود علاقة خطية عكسية؟ أم أن العلاقة هي علاقة خطية طردية؟ بمعنى أن الأداء يتحسن مع ارتفاع درجة قلق التدريس، ومن ناحية أخرى هل يمكن أن تلعب سمة القلق دوراً في حجب العلاقة بين قلق التدريس والأداء؟ بمعنى أنه في حالة ضبط سمة القلق إحصائياً له يمكن أن تتغير العلاقة بين قلق التدريس والأداء في التربية العملية؟ وهكذا فإن هذه الأسئلة تمثل مشكلة الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية موضوعها الذي تعالجه، فمن المعروف أن التربية العملية تهدف إلى إعداد معلمي المستقبل إعداداً مهنيّاً بمعنى إكسابهم مهارات التدريس وكيفية تطبيق المبادئ والقواعد التربوية والنفسية التي زودوا بها خلال إعدادهم الأكاديمي التربوي والاستفادة منها في القيام بمهامهم كمعلمين، وهي هذا تعتبر حجر الزاوية في إعداد المعلمين، وقد أثر في الآونة الأخيرة القول بهشاشة برامج التربية العملية وعدم جدواها، وبالتالي تحتم على الباحثين، كل في مجال اهتمامه، أن يتناول المتغيرات التي يرى أنها يمكن أن تؤثر في أداء المعلمين أثناء تدريبهم.

وإذا كنا هنا نقر بأهمية دوافع السلوك، فإن القلق يعتبر أحد أهم هذه الدوافع، ولا نقصد هنا القلق المرضي، ولكن تلك الدرجة المناسبة من القلق التي تدفع السلوك، والمطلع على أدبيات البحث التربوي في هذا المجال يجد قلة من الباحثين الذين حاولوا أن يدرسوا تأثير القلق وخاصة ما يسمى بقلق

التدريس في أداء الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية، ففي حدود علم الباحثين لا يوجد في البيئة العربية إلا دراستان، أجريت إحداها في السعودية (حسن حسين زيتون، ١٩٨٨)، وأجريت الأخرى في سلطنة عمان (محمد محمد بيومي خليل وعبدالمملك طه عبدالرحمن، ١٩٨٩)، حيث عاجلت الأولى قلق التدريس، وعاجلت الدراسة الثانية القلق العام أو سمة القلق في تأثيرهما على الأداء المهني أو التربية العملية، ودراستان فقط لا تكفيان للمساعدة على فهم تأثير القلق على أداء الطلاب المعلمين، لأن ذلك الفهم يمكن أن يساعد في تفسير الفروق الفردية في هذا الأداء، ويمكن أن يلفت الانتباه إلى ضرورة وضع برامج علاجية لتخفيف حدة قلق التدريس في حالة وجود آثار سلبية للدرجة المرتفعة منه على الأداء التدريسي.

تعريف المصطلحات

سمة القلق، وقلق التدريس:

إن القلق بشكل عام هو عملية انفعالية تعتمد على تقييم معرفي لمصادر التهديد مع إدراك بالعجز الذاتي عن مواجهة الموقف بنجاح، ويصل إلى أقصى درجاته عندما يكون التهديد موجهاً نحو الذات، ويذكر سبيليرجر (١٩٧٢، ص ٤٨٢) أن سمة القلق هي حالة انفعالية غير سارة أو هو الحالة التي تتسم بالإحساسات الذاتية بالتوتر والخوف والاضطراب وتنشيط أو استثارة الجهاز العصبي المستقل، وتشير أمينة كاظم (١٩٨٥) إلى أن سبيليرجر وزميله (١٩٧٠) يقولون إن سمة القلق تشير إلى فروق فردية ثابتة نسبياً في القابلية للقلق.

وقد لاحظ العلماء أن استجابات القلق أو الشعور بمشاعر الخوف والاضطراب تظهر في مواقف ولا تظهر في مواقف أخرى، أو تكون حادة في بعض المواقف وتخف بعد زوال هذه المواقف، ومن ثم بدأوا يهتمون بهذا النوع من القلق الذي يمكن أن يسمى القلق الموقفي أو قلق الحالة. وتشير أمينة كاظم (١٩٨٥، ص ٤) في ترجمتها لقائمة حالة - سمة القلق الذي وضعه سبيليرجر

وزميلاه (١٩٧٠) أن حالة القلق هي حالة انفعالية متغيرة تعتري كيان الإنسان، وتتميز بمشاعر ذاتية من التوتر والتوجس يدركها الفرد، ويصاحبها نشاط في الجهاز العصبي المستقل، وحالة القلق أو قلق الحالة اسم عام يمكن تحديده بشكل دقيق بربطه بنوع الموقف الذي أثاره، وبالتالي نجد هناك قلق الاختبار وقلق التدريس وغيره، ويعرف Sieber (١٩٨٠، ص ص ١٧-١٨) قلق الاختبار بأنه حالة خاصة من القلق العام تشير إلى الاستجابات السلوكية والفسولوجية والفينومينولوجية التي تصاحب انشغال الفرد باحتمال الفشل، وهو مجموعة من الاستجابات الخاصة بمجموعة معينة من المثيرات التي ارتبطت في خبرة الفرد عن التقويم والاختبار، ويتفق معظم العلماء المهتمين بدراسات حالة انفعالية غير سارة لها أعراض فسيولوجية وسلوكية تتاب الفرد في أي موقف اختباري أو أي موقف يُقيّم فيه أداء الفرد. أما قلق التدريس فهو أيضاً قلق حالة لأنه موقفي أي يظهر قبيل وأثناء قيام الفرد بعملية التدريس، وقد عرفه حسن حسين زيتون (١٩٨٨) في ضوء عدة تعريفات أجنبية (كوتس وتوريسين ١٩٧٦، كيفني وسينكلير ١٩٧٨) على أنه حالة انفعالية مؤقتة تتميز بالتوتر والتهيب من ممارسة المهام التدريسية داخل الصف، وهي حالة عارضة قد تتذبذب في شدتها.

وبشكل عام فإن تعريف قلق الحالة يتضمن تعريفي قلق الاختبار وقلق التدريس، كما أن قلق التدريس وقلق الاختبار يشتركان في تعريفهما في أنهما نوع من القلق الموقفي أو قلق الحالة ويختلفان في نوعية المواقف أو المثيرات التي تثير مشاعر القلق أو التي يعتقد الفرد بأنها مصدر تهديد له، أما التعريفان اللذان يتبناهما الباحثان لكل من سمة القلق وقلق التدريس فهما على النحو التالي:

أ- سمة القلق:

هي شعور غير سار ثابت نسبياً يتضمن إحساساً بالتوتر والخوف والاضطراب نتيجة الشعور بوجود تهديد فعلي أو رمزي، وهذا التعريف يعتمد على

التعريفين اللذين قدمهما سيبليجر (١٩٧٢) وسيبليجر وزميلاه (١٩٧٠) اللذان سبقت الإشارة إليهما، وهما يتفقان مع ما يقيسه المقياس المستخدم في الدراسة الراهنة، وهو من إعداد سيبليجر وزميليه (١٩٧٠) ترجمة أمينة كاظم (١٩٨٥).

ب - قلق التدريس :

هو شعور غير سار يتضمن انفعالات تظهر في شكل مجموعة من الاستجابات السلوكية والفسولوجية التي يمكن ملاحظتها، وذلك بسبب وجود الفرد في موقف يتطلب منه القيام بالتدريس داخل الصف، ويكون ذلك أكثر وضوحاً في بداية خبرة الفرد بهذه الممارسات، وتنتج هذه الانفعالات عن خوف الفرد من احتمال الفشل أو عدم قدرته على الأداء طبقاً للمعايير المحددة أو تعرضه للنقد، وتبنى الباحثان هذا التعريف وهو يتفق مع ما يقيسه المقياس الذي أعدها لهذا الغرض والمستخدم في الدراسة الراهنة.

برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة قطر

يبدأ الطالب المعلم بكلية التربية جامعة قطر برنامج التربية العملية بعد أن يكون قد أكمل أربعة فصول دراسية بكلية التربية، وتستمر التربية العملية لمدة أربعة فصول دراسية من الخامس حتى الثامن، يدرس خلال كل فصل مقررًا للتربية العملية، وفيما يلي وصف موجز لهذه المقررات (دليل التربية العملية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة قطر):

- مقرر ت ج ٣٤٠ تربية عملية، ويتم تدريسه في الفصل الخامس (الخريف) ومتطلبه السابق هو دراسة ١٨-٢٠ ساعة مكتسبة من المقررات التربوية، يدرس هذا المقرر داخل كلية التربية لمدة خمسة عشر أسبوعاً، ويشارك في تدريس هذا المقرر أستاذ طرق التدريس ومشرف التربية العملية، ويتم من خلاله التركيز على أهداف معينة منها:

١ - التعرف على ماهية التربية العملية والمهام المتوقعة من الطالب القيام بها.

- ٢ - التدريب على مهارات التدريس الأساسية في مواقف اصطناعية.
- ٣ - محاولة ربط الأساس النظري لمهارات التدريس بالأساس التطبيقي له.
- ٤ - التقليل من حدة التوتر والقلق النفسي لدى الطالب المعلم من احتمالات الإخفاق أو العجز عن مواجهة التلاميذ.
- ب - مقرر ت ج ٣٤١ التربية العملية، ويتم تدريسه في الفصل السادس (ربيع)، وخلال هذا المقرر يتدرب الطالب المعلم في المدرسة لمدة أحد عشر أسبوعاً، بواقع يوم واحد في الأسبوع. ثم أربعة أسابيع للمشغل التربوي والذي يتم فيه التركيز على نواحي القصور فيما سبق تعلمه، ومن بين أهداف هذا المقرر ما يلي:
- ١ - تدريب الطالب المعلم على ممارسة مهارات التدريس الأساسية في المدرسة.
- ٢ - تدريب الطالب المعلم على المشاركة الجزئية في الأنشطة المدرسية.
- ٣ - تدريب الطالب المعلم على مهارات نقد الموقف التدريسي لزملائه.
- ج - مقرر ت ج ٤٤٠ التربية العملية، ويدرسه الطلاب في الفصل السابع (الخريف)، ويتم من خلاله تدريب الطالب المعلم في المدرسة ولكن في المرحلة التعليمية التالية للمرحلة التي سبق أن تدرب فيها، فإذا كان قد تدرب في المرحلة الابتدائية، فإنه ينتقل في هذا المستوى إلى المرحلة الإعدادية وهكذا. ويستمر هذا المقرر خمسة عشر أسبوعاً بواقع يوم واحد في الأسبوع. حيث يتدرب الطالب المعلم على إتقان ما تم تعلمه في المستويين السابقين، وهنا يتم تدريسه على إتقان مهارات التدريس الأساسية، بالإضافة إلى ممارسة دور المعلم داخل غرفة الصف والمدرسة بواقع يوم أسبوعياً.
- د - مقررات ت ج ٤٤١ التربية العملية، ويتم تدريسه في الفصل الثامن (الربيع)، حيث يتدرب الطالب المعلم في المدرسة، وفي نفس المرحلة التعليمية التي تم التدريب فيها في المستوى السابع، ويبقى الطالب في المدرسة لمدة شهر متصل يتم من خلاله تخصيص جدول أسبوعي متكامل

في المدرسة، ويمارس دوره كاملاً كمعلم داخل غرفة الصف والمدرسة، ويتوقع أن يصل في أدائه إلى درجة أعلى من الإتقان لمهارات التدريس نتيجة لاكتسابه خبرات تدريبية من خلال الفصول الدراسية السابقة.

إجراءات الدراسة

أولاً: أدوات الدراسة

استخدم الباحثان ثلاث أدوات هي: اختبار قلق التدريس (من إعداد الباحثين)، اختبار سمة القلق (من إعداد سبيليرجر وآخرين، ترجمة أمينة كاظم)، واستمارة تقويم أداء الطالب المعلم (إعداد قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة قطر)، وفيما يلي عرض موجز لكل منها:

١ اختبار سمة القلق:

هذا الاختبار من إعداد سبيليرجر وكورسيش ولوشين, Spielberg, Corsuch & Lushene (١٩٧٠) وعربته وقينته أمينة كاظم (١٩٨٦)، ويتكون الاختبار من عشرين بنداً ويطلب من المفحوص أن يختار أحد بدائل خمسة للاستجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وقد حسبت أمينة كاظم (١٩٨٥) الثبات بعدة طرق، وأشارت نتائجها إلى أن معاملات ثبات الاستقرار تراوحت بين ٠,٦٠ و ٠,٨١، حيث أعيد تطبيق الاختبار بعد (١٤ يوماً، ٢٣ يوماً، ٤٠ يوماً، ٨٠ يوماً) على عدة عينات من طلبة جامعة الكويت. ولحساب معامل صدق الاختبار فقد تم حساب صدقه التلازمي، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين أداء الطلبة على مقياس سمة القلق وأدائهم على كل من مقياس القلق الصريح الذي أعده تايلور Taylor (١٩٥٣)، ومقياس القلق الذي وضعه كاتل وشاير Cattell & Scheier (١٩٦٣) باستخدام ثلاث عينات، وكانت معاملات الصدق التلازمي ٠,٤٦، ٠,٥٥، ٠,٦٠ مع مقياس القلق الصريح ٠,٧١، ٠,٦٥، ٠,٧٣، مع مقياس القلق لكاتل وشاير وذلك بالنسبة

للعينات الثلاث المستخدمة، وتشير هذه المعاملات إلى أن المقياس يتمتع بدرجة معقولة من الثبات والصدق.

كما تم حساب معامل ثبات الاختبار لغرض الدراسة الحالية باستخدام ٥٠ من طالبات الجامعة، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ ٠,٨٣، ويلاحظ أن معامل الاستقرار (بعد أربعة شهور) ٠,٥٩٥، فيأطار المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية.

٢- اختبار قلق التدريس:

قام الباحثان بإعداد هذا الاختبار لأغراض الدراسة الحالية، وقد اعتمد الباحثان في ذلك على الدراسات السابقة في هذا المجال (بارسونز ١٩٧٣، كوتس وتوريسين ١٩٧٦، كيفني وسنكلير ١٩٧٨، سشوارزر وفان ديربلوج وسيلبيرجر ١٩٨٧ Schwarzer, Van Der Ploeg & Spielberger) بالإضافة إلى بعض الاختبارات مثل قائمة قلق الاختبار الذي أعده سيلبيرجر وآخرون (١٩٨٠) وأعده بالعربية نبيل عيد الزهار ودينيس هوسيفر Hocevar (١٩٨٥)، ومقياس قلق الاختبار الذي أعده سرسون (١٩٧١) ونقله إلى العربية أنور رياض عبدالرحيم (١٩٨٨). وقد روعي عند بناء اختبار قلق التدريس أن يتضمن عبارات تعبر عن ردود أفعال الطلاب المعلمين تجاه التدريس، وصنفت ردود الأفعال إلى ثلاثة أصناف هي: الاستجابات الانفعالية المعبرة عن الخوف والتوتر والتعاسة والاضطراب، والاستجابات الخاصة بالاتجاه نحو التدريس من حيث الحب الكراهية والرضا، والاستجابات الفسيولوجية مثل العرق والارتعاش ووجيب القلب واضطراب المعدة وفقدان الشهية، وقد صيغت البنود بحيث يستجيب المفحوص باختيار أحد بدائل خمسة (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)، وتم صياغة ثلاثين بنداً، عرضت على ثلاثة من المحكمين المتخصصين لإبداء الرأي في الصياغة وصلاحيّة البنود في قياس ما تدعيه، وفي ضوء آراء هؤلاء المحكمين أدخلت بعض التعديلات وزيد عدد البنود إلى أربعين بنداً.

وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجة كل بند فيه بعد تطبيقه على ٧٦ طالبة من طالبات الجامعة، ويوضح الجدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاختبار في صورته الثانية.

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاختبار قلق
التدريس في صورته الثانية

رقم البند	ر	رقم البند	ر	رقم البند	ر	رقم البند	ر
١	٠,٤١٤	١١	٠,٦٦١	٢١	٠,٣٦٤	٣١	٠,٤٠٠
٢	٠,٦٦٧	١٢	٠,٥٦٤	٢٢	٠,٦٨٩	٣٢	٠,٧٠٥
٣	٠,٣٣٢	١٣	٠,٤٩٧	٢٣	٠,٦٢٧	٣٣	٠,٥٥٧
٤	٠,٥٥٤	١٤	٠,٥١٧	٢٤	٠,٥٦٦	٣٤	٠,٧١٩
٥	٠,٥٢١	١٥	٠,٦٠٥	٢٥	٠,٠٢٣-	٣٥	٠,٥٥٦
٦	٠,٥٥٣	١٦	٠,٦٢١	٢٦	٠,٧٠٤	٣٦	٠,٥٩٥
٧	٠,٦١١	١٧	٠,٦٥٣	٢٧	٠,٥٨٧	٣٧	٠,٥٩٥
٨	٠,٤٣٥	١٨	٠,٢٥٣	٢٨	٠,٢٧١	٣٨	٠,٤٥١
٩	٠,٦٦٨	١٩	٠,٤٩٧	٢٩	٠,١٠٢	٣٩	٠,٦٩٦
١٠	٠,٥٤٠	٢٠	٠,٤٤٤	٣٠	٠,٢٢٤	٤٠	٠,٣٥٨

* توجد صورتان الأولى والنهائية للاختبار كملحق لهذه الدراسة.

وكانت كل هذه المعاملات دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١ إلا في خمسة بنود كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠,٠٥ (البنود ١٨, ٢٨, ٣٠) أو غير دالة (البنود ٢٥, ٢٩) مما جعل الباحثين يحذفان هذه البنود الخمسة، وبالتالي أصبحت الصورة النهائية للاختبار مكونة من ٣٥ بنوداً، وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بند من

البنود الخمسة والثلاثين وتراوحت هذه المعاملات من ٠,٣٠٢ و ٠,٧١٨ وهي كلها دالة عند مستوى ٠,٠١، ويوضح الجدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاختبار في صورته النهائية

*جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاختبار
قلق التدريس في صورته النهائية

ر	رقم البند		ر	رقم البند		ر	رقم البند		ر	رقم البند	
	قبل الحذف	بعد الحذف		قبل الحذف	بعد الحذف		قبل الحذف	بعد الحذف		قبل الحذف	بعد الحذف
٠,٥٥٢	٣١	٣٦	٠,٦٩٩	٢١	٢٢	٠,٦٧٥	١١	١١	٠,٤٢٨	١	١
٠,٥٨٦	٣٢	٣٧	٠,٦٣٢	٢٢	٢٣	٠,٥٧١	١٢	١٢	٠,٦٦٥	٢	٢
٠,٥٣٤	٣٣	٣٨	٠,٥٨٣	٢٣	٢٤	٠,٥٠٥	١٣	١٣	٠,٣٠٢	٣	٣
٠,٧٠١	٣٤	٣٩	٠,٧٠٥	٢٤	٢٦	٠,٥٠٥	١٤	١٤	٠,٥٧١	٤	٤
٠,٣٤٥	٣٥	٤٠	٠,٥٩٦	٢٥	٢٧	٠,٦٢٠	١٥	١٥	٠,٥٢٠	٥	٥
			٠,٤٠٦	٢٦	٣١	٠,٦٣٦	١٦	١٦	٠,٥٧٥	٦	٦
			٠,٦٩٦	٢٧	٣٢	٠,٦٥٦	١٧	١٧	٠,٥٩٧	٧	٧
			٠,٥٦٥	٢٨	٣٣	٠,٧٩٨	١٨	١٩	٠,٤٤٢	٨	٨
			٠,٧١٨	٢٩	٣٤	٠,٥٤٣	١٩	٢٠	٠,٦٧٤	٩	٩
			٠,٥٦٩	٣٠	٣٥	٠,٣٤٤	٢٠	٢١	٠,٥٥٢	١٠	١٠

(*) جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى أصغر من ٠,٠١.

وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار بعد تطبيق الاختبار على عينة قوامها

٧٦ طالبة بجامعة قطر بطريقتين هما التجانس الداخلي حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ وكانت قيمته ٠,٩٢٧، كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي بالتجزئة النصفية، وتم تعديل معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٨٤٢) بطريقة سبيرمان - براون، وبطريقة جوتمان، وكان المعامل ٠,٩١٤، ٠,٩١٢ بالطريقتين بالترتيب، وعند إعادة تطبيق الاختبار لأغراض الدراسة على ٤٣ طالبة من طالبات جامعة قطر اتضح أن معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٦٦٩، وهو ما يسمى معامل الاستقرار، ويلاحظ أن معاملات الثبات كانت مرتفعة جداً ما عدا معامل الاستقرار والذي يمكن تفسيره بأن قلق التدريس يتذبذب مع مرور الوقت ذلك أنه قلق حالة أو قلق موقف.

أما من ناحية صدق الاختبار، فبالإضافة إلى صدق المحتوى الذي اعتمد على آراء المتخصصين في محتوى البنود ومدى ملاءمتها فيما تدعى قياسه، وعلى اعتماد الباحثين في بناء الاختبار على التنظير الوارد في الدراسات السابقة ذات الصلة، وعلى مقاييس سمة القلق، وقلق الاختبار وحالة القلق وقلق التدريس كما هو واضح من العرض، وعلى حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود والدرجة الكلية للاختبار، فإنه قد تم حساب الصدق التلازمي بين مقياس قلق التدريس وسمة القلق الذي ترجمته أمينة كاظم (١٩٨٥) والمستخدم في الدراسة الحالية، وبلغ معامل الصدق التلازمي ٠,٦٦٤، على عينة عددها ٧٦ طالبة بجامعة قطر.

٣- استمارة تقويم أداء الطالب المعلم:

وهي من إعداد قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة قطر، وهي تتضمن معلومات أولية عن الطالب المعلم والمشرف القائم بملء هذه الاستمارة، وهي تحدد تسعة مجالات للتقويم يقوم المشرف بإعطاء درجة للطلاب على كل مجال وذلك عقب قيامه بالتدريس في حضور المشرف، وهذه المجالات هي:

- ١ - سمات الشخصية (٦ درجات).
- ٢ - الإعداد المسبق للدرس وكتابة الخطة في دفتر التحضير (١٠ درجات).
- ٣ - إدارة وتوجيه الصف (٩ درجات).
- ٤ - التمكن من المادة العلمية (٢٠ درجة).
- ٥ - السير في الدرس (التقديم والعرض والختام) (٨ درجات).
- ٦ - الأسئلة الصفية (٦ درجات).
- ٧ - الوسائل التعليمية والأنشطة الصفية (١٢ درجة).
- ٨ - اللغة المستخدمة (٤ درجات).
- ٩ - التقويم (٥ درجات).

ويتم حساب مجموع هذه الدرجات في المجالات الثمانية، ويعبر هذا المجموع عن درجة الطالب في مشاهدة واحدة من بين سبع مشاهدات تحددها الاستمارة ثم يحسب متوسط درجات الطالب في سبع المشاهدات للحصول على الدرجة النهائية التي يُعطى الطالب التقدير على أساسها.

وتتسم هذه الأداة بصدق المحتوى لأنها تمثل الجوانب الأساسية لعملية التدريس كما هو واضح من بنودها العشرة، ذلك بالإضافة إلى أنه خلاصة آراء عدد كبير من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس وذوي الخبرة من مشرفي ومشرفات التربية العملية الذين يعملون في ذات القسم، أما ثبات الأداة فقد تم حساب معامل الاستقرار وذلك بإعادة تطبيقها بواسطة نفس المشرفات وعلى نفس الطالبات وبلغ هذا المعامل ٠,٦٣، وهو معامل معقول.

ثانياً: عينة الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة التي كان عددها ١١٨ طالبة من الطالبات الملمات بكلية التربية بجامعة قطر، وقد تراوحت أعمارهن بين ٢١ -

٢٨ عاماً من جميع التخصصات الأكاديمية المتاحة بالكلية ما عدا التربية الرياضية، وتمثل هذه العينة حوالي ٣٩,١٪ من عدد الطالبات اللاتي سجلن في مقررات ج ٤٤٠ التربية العملية خلال فصل خريف ١٩٩٣ (٣٠٢ طالبة)، واختيرت العينة بطريقة عشوائية بحيث تمثل جميع التخصصات الموجودة بالكلية مع استبعاد طالبات التربية الرياضية والاقتصاد المنزلي، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة مرتين، وفي كل مرة كان يطبق اختبار قلق التدريس قبيل دخول الطالبة إلى أول حصة تخصص لها للقيام بتدريسها، وكانت المشرفة تملأ استمارة التقويم الخاصة لتحديد درجة كل طالبة على أدائها في هذه الحصة، أما اختبار سمة القلق فقد تم تطبيقه على الطالبات بعيداً عن تأثيرات عملية التدريب على التدريس، وكان التطبيق في المرة الأولى خلال شهر أكتوبر من الفصل الدراسي خريف ١٩٩٣، أما التطبيق في المرة الثانية فكان خلال ديسمبر من نفس الفصل الدراسي.

والموقف الذي قيس فيه القلق في الدراسة الحالية يتضمن ما يمكن أن يسمى بقلق التدريس لأن الطالبات الملمات يقمن بالتدريس لأول مرة بكل ما يثيره هذا الموقف من قلق وخوف لديهن، ذلك أن كل طالبة تقوم بالتدريس في حضور المشرفة التي تقوم بتقويم أداء الطالبة بإعطائها درجة معينة.

ثالثاً: التحليل الإحصائي

بعد تحديد الدرجات الخام للطالبات على الأدوات المستخدمة وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثم إجراء التحليلات الإحصائية للبيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS/PC+ وكانت التحليلات على النحو التالي:

- الإحصاءات الوصفية (المتوسط، الوسيط، المنوال، الالتواء).
- معاملات الارتباط (بيرسون، الارتباط الجزئي).
- اختبار «ت» للمجموعات المترابطة.
- تحليل التباين، حيث تم تقسيم العينة المكونة من (١٨٨) طالبة من الطالبات المتدربات على التدريس إلى ثلاث مجموعات في ضوء درجاتهن على اختبار قلق

التدريس، المجموعة الأولى وهي منخفضة القلق وهي التي تقع درجاتها في الأربعين الأدنى، والمجموعة الثانية وهي متوسطة القلق وهي التي تحتل الأربعين الثاني والأربعين الثالث، أما المجموعة الثالثة فهي مرتفعة القلق وتحتل الأربعين الأخير.

- معاملات الثبات (ألفا كرونباخ)، والتجزئة النصفية وتعديل المعامل بمعادلة سبيرمان - براون، وبمعادلة جوتمان.

فروض الدراسة

في ضوء نتائج الدراسات السابقة عن العلاقة بين قلق التدريس والأداء كما يقاس بقوائم التقدير أو بمقاييس مهارات الأداء، وعلى افتراض أن قلق التدريس هو المتغير المستقل والأداء في التربية العملية هو المتغير التابع، فقد تمت صياغة الفروض الصفرية الآتية:

- الفرض الأول: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على اختبار قلق التدريس ودرجاتهن في مقرر التربية العملية، كما قدرت بالاستمارة المستخدمة.

- الفرض الثاني: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على اختبار قلق التدريس في التطبيق الأول وبين درجاتهن على نفس الاختبار في التطبيق الثاني.

- الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة في مقرر التربية العملية في التقويم الأول ودرجاتهن في التقويم الثاني كما قدرت بالاستمارة المستخدمة.

- الفرض الرابع: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعات قلق التدريس الثلاث (المنخفض، والمتوسط والمرتفع) في درجاتهن في مقرر التربية العملية كما قدرت بالاستمارة المستخدمة، وذلك في مرتبي التطبيق.

عرض النتائج وتفسيرها

يتم عرض نتائج الدراسة الراهنة في إطار الفروض التي سبق تحديدها، وقبل التصدي لهذه الفروض يعرض الجدول (٣) بعض الإحصاءات الوصفية لأداء العينة على أدوات الدراسة.

جدول (٣)

بعض الإحصاءات الوصفية لأداء العينة على أدوات الدراسة

الأدوات	المتوسط	الوسيط	المتوال	الانحراف المعياري	الالتواء
التطبيق الأول:					
١ - قلق التدريس	٩١,٥٩	٩٢,٥٠	٩٤,٠٠ (*)	٢٢,٥٨	٠,٣٥٤
٢ - سمة القلق	٤٣,٩٣	٤٣,٠٠	٣٩,٠٠	٨,٧٠	٠,٣٢٩
٣ - استمارة التقويم	٦٠,٦٣	٦١,٠٠	٥٩,٠٠	٧,١٤	٠,١٥٦-
التطبيق الثاني:					
١ - قلق التدريس	٨٢,٦٢	٨٠,٠٠	٨٨,٠٠	٢٠,٩٤	٠,٥٥٨
٢ - سمة القلق	٤٢,١٠	٤٢,٠٠	٤٢,٠٠	٨,٥٩	٠,٠٥٣
٣ - استمارة التقويم	٦٣,٦٩	٦٤,٠٠	٥٧,٠٠	٧,٠٢	٠,٢٥٩-

* يوجد في البيانات الخام ظاهرة تعدد المتوال.

يوضح جدول (٣) أن توزيع البيانات الخاصة بكل أداة يقترب من الاعتدالية حيث تقاربت قيم المتوسط والوسيط والمتوال في كل حالة، مع ملاحظة أن قيم الالتواء كانت موجبة بالنسبة لاختباري القلق في حالتي التطبيق، بينما كانت سالبة في حالة استمارة تقويم أداء الطالب المعلم في التدريس وهذا يعني أن الدرجات على اختباري القلق تميل إلى الانخفاض، بينما تميل درجات تقويم أداء الطالبات في التدريس إلى الارتفاع، وإذا علمنا أن مقياس قلق

يبرسون بين كل المتغيرات المقيسة في مرتي التطبيق، بالإضافة إلى معامل الارتباط الجزئي بين درجات قلق التدريس ودرجات التربية العملية بعد عزل أثر سمة القلق، ويعرض الجدول (٤) المصفوفة الارتباطية بين متغيرات الدراسة (قلق التدريس، سمة القلق، التربية العملية) في مرتي التطبيق.

جدول (٤)

المصفوفة الارتباطية بين متغيرات الدراسة في مرتي التطبيق

المتغير	١	٢	٣	٤	٥
١ - قلق التدريس (١)	-				
٢ - سمة القلق (١)	***٠,٦٠٦	-			
٣ - التربية العملية (١)	٠,١٧٢-	٠,١٠٢-	-		
٤ - قلق التدريس (٢)	***٠,٦٥٠	***٠,٤٨٠	***٠,٢٤٤	-	
٥ - سمة القلق (٢)	***٠,٣٥٩	***٠,٥٩٥	٠,٠١٥-	***٠,٥٢٥	-
٦ - التربية العملية (٢)	٠,٠٩٧-	٠,٠٢٢-	***٠,٦٢٧	٠,١٥٧-	٠,٠٠٣

(١) تشير إلى التطبيق الأول

(٢) تشير إلى التطبيق الثاني

* دال عند مستوى ج ٠,٠٥ (ثنائي الذيل)

** دال عند مستوى ج ٠,٠١ (ثنائي الذيل)

يوضح الجدول (٤) أن معاملي الارتباط بين قلق التدريس والأداء في التربية العملية في حالتي التطبيق سالبان إلا أنهما غير دالين، كما كان معامل الارتباط بين سمة القلق والأداء في التربية العملية سالباً وغير دال في المرة الأولى وصفرية في المرة الثانية، وبشكل عام فإن ارتباطات قلق التدريس وسمة القلق بالتربية العملية في مرتي التطبيق والتي يصل عددها إلى ثمانية معاملات كانت كلها سالبة وغير دالة إلا ارتباط سمة القلق والتربية العملية في التطبيق الثاني حيث كان الارتباط بينهما صفرية، وفي حالة الارتباط بين قلق التدريس في التطبيق الثاني والتربية العملية في التطبيق الأول حيث كان الارتباط بينهما دالاً وسالباً، ومهما يكن من ضعف هذه المعاملات لأنه طالما أنها غير دالة فهي

تؤول إلى الصفر فإن العلاقة السالبة تشير إلى الآثار السلبية للقلق على الأداء في التربية العملية، ولمعرفة العلاقة بين قلق التدريس والأداء في التربية العملية في حالتها التطبيق بعد عزل تأثير سمة القلق، تم حساب معامل الارتباط الجزئي، الذي وصل إلى (-٠,١٣٨)، بين قلق التدريس والأداء في التربية العملية في التطبيق الأول، (- ٠,١٨٦*) في التطبيق الثاني، ويلاحظ أنه بعد عزل تأثير سمة القلق بقيت العلاقة سالبة في الحالتين، وأصبحت دالة في الحالة الثانية وغير دالة في الحالة الأولى، وهذا يشير إلى الدور الكابت أو المعوق الذي يقوم به قلق التدريس على الأداء في التدريس.

وبهذا يقبل الفرض الأول حيث اتضح أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين قلق التدريس والأداء في التربية العملية، ويلاحظ أن هذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه كل من كراشت وكاسي (١٩٦٨)، وبارسونز (١٩٧١)، (١٩٧٣)، وماتسون (١٩٧٤)، إلا أن حسن حسين زيتون (١٩٨٨) وجد علاقة سالبة ودالة وهو نفس ما توصلت إليه دراسة محمد محمد بيومي خليل وعبد الملك طه عبد الرحمن (١٩٨٩)، إلا أن اللافت للانتباه أن كل هذه الدراسات تتفق مع نتائج الدراسة الراهنة في أن العلاقة كانت سالبة، وغير دالة في معظم الحالات.

ولاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات العينة على اختبار قلق التدريس في التطبيق الأول وبين درجاتهن على نفس الاختبار في التطبيق الثاني»، تم حساب قيمة اختبار «ت» للمجموعات المترابطة، ويوضح الجدول (٥) نتائج اختبار «ت».

* دالة عند مستوى ٥٪.

جدول (٥)

نتائج اختبار «ت» بين أداء العينة على اختبار قلق التدريس في مرتي التطبيق

التطبيق	م*	ع**	قيمة «ت»	ر
الأول	٩١,٥٩	٢٢,٥٨	٥,٣٣***	٠,٦٥٠***
الثاني	٨٢,٦٢	٢٠,٩٤		

م* = المتوسط ع** = الانحراف المعياري *** دالة عند مستوى ج ٠,٠١ (ثنائي الذيل)

توضح البيانات الواردة في الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية في قلق التدريس بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث يشير المتوسطان إلى أن متوسط التطبيق الأول كان أعلى وبشكل دال من المتوسط الثاني، وهذا يشير إلى أن درجة قلق التدريس كانت مرتفعة ثم بدأت في الانخفاض، ومن الملاحظ أن نتائج جميع الدراسات السابقة في هذا المجال والتي عرضت لها الدراسة الراهنة تتفق مع ما أسفرت عنه المقارنة بين متوسطي التطبيقين، فقد وجد تومسون (١٩٦٣)، وسينكلير ونيكول (١٩٨٠)، وبوتينك وكيم (١٩٨٦)، وحسن حسين زيتون (١٩٨٨) أن قلق التدريس يقل مع الاستمرار في التدريب، كما أشارت بارسونز (١٩٧٣) إلى أن درجات قلق التدريس لدى المتدربين تقل تدريجياً مع الاستمرار في التدريب على التدريس، وفي الدراسة الطولية التي أجراها بيجي ومارسو (١٩٩١) اتضح أن قلق التدريس يخف مع استمرار التدريب، كما أوضحت دراسة بيتروسيش (١٩٦٧) أن مستوى القلق لم يكن في أعلى مستوياته قبل أو في بداية التدريب على التدريس، بينما كان في أعلى درجاته بعد مرور أسابيع من بداية التدريب التي استمرت ثمانية أسابيع ولكنه بدأ في الانخفاض بعد ذلك.

وقد يرجع انخفاض قلق التدريس في التطبيق الثاني إلى عدة أسباب منها أن الطالبات طورن معلومات ومهارات تدريسية جعلتهن أكثر ثقة في قدرتهن

على التغلب على الصعوبات التي يمكن أن تواجههن والتي تثير قلقهن تجاه التدريس، كما أنهن اكتسبن خبرة في التغلب على مثل هذه الصعوبات وذلك من خلال حضورهن لبعض زميلاتهن أثناء قيامهن بالتدريس، أو قيامهن بالتدريس بأنفسهن، ومن خلال المناقشات الجماعية التي تشترك فيها المشرفة مع مجموعة التدريب حيث يتم نقد بناء للإجراءات التدريسية التي قام بها المتدرب، كما أن انخفاض القلق يمكن أن يعزى إلى ألفة الطالبات لمتغيرات الموقف والتي كن يخشينها من قبل، كما أنه يحتمل أن يكن طورن أساليب مسيطرة لاستيعاب الضغوط التي يمكن أن يفرضها الموقف. وتشير هذه النتائج إلى عدم قبول الفرض الصفري الثاني، فقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين درجات العينة على اختبار قلق التدريس في التطبيق الأول ودرجاتهن عليه في التطبيق الثاني.

ولاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقرر التربية العملية في التقويم الأول ودرجاتهن في التقويم الثاني كما قدرت بالاستمارة المستخدمة»، تم حساب قيم اختبار «ت» للفروق بين متوسطي أداء تقديرات المشرفين لأداء الطالبات في التربية العملية في مرتي التقدير، ويوضح الجدول (٦) نتائج اختبار «ت» للمجموعات المترابطة.

جدول (٦)

نتائج اختبار «ت» للفروق بين درجات الطالبات في التربية العملية في مرتي التقدير

التطبيق	م*	ع**	قيمة «ت»	ر
الأول	٦٠,٦٣	٧,١٤	***٥,٤٥	***٠,٦٢٧
الثاني	٦٣,٦٩	٧,٠٢		

م* = المتوسط ع** = الانحراف المعياري ع*** = دالة عند مستوى ٠,٠١ (ثنائي الذيل)

تشير النتائج الواردة في جدول (٦) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مرتي التطبيق وذلك لصالح التطبيق الثاني، وهذا شيء يتفق مع ما هو متوقع فبعد أن قامت الطالبات اللاتي يمثلن عينة الدراسة الحالية بالتدريب طوال فصل دراسي كامل فإنه من المتوقع أن يتحسن أدائهن في التدريس، بكل ما يتضمنه ذلك من اكتساب معلومات ومهارات تخدم أداءهن في عملية التدريس، ولكن يظل السؤال دون إجابة، وهو هل هذا التحسن يعزى إلى التدريب واكتساب المعلومات ذات الصلة، أم إلى انخفاض قلق التدريس الذي يعتقد أن له دوراً كافياً للأداء؟ على أنه يجب ملاحظة أن التحسن في أداء الطالبات في المرة الثانية لم يحدث لكل أفراد العينة، حيث يشير معامل الارتباط الموضح بالجدول (٦) أن الارتباط فوق المتوسط، ومعنى ذلك وجود عدد غير قليل من الدرجات لم يحدث لها تحسن بل حدث أن قلت عما كانت في المرة الأولى، فمراجعة الدرجات الخام اتضح وجود انخفاض في التطبيق الثاني وذلك بالنسبة لـ ٢٢ درجة وهي تمثل حوالي ١٩٪ من العدد الكلي للدرجات، وعلى كل حال فإن هذا التحسن في الأداء يمكن أن يكون أيضاً مؤشراً على جدوى التدريب والبرامج التربوية التي تقدم للطالب، وذلك على افتراض حيدة ودقة هذه التقديرات (الدرجات)، وبذلك لايقبل الفرض الصفري الثالث حيث اتضح وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في التقييم الأول ودرجاتهن في التقييم الثاني لصالح التقييم الثاني.

ولاختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعات قلق التدريس الثلاث (المنخفض، والمتوسط، والمرتفع) في درجاتهن في مقرر التربية العملية كما قيست بالاستمارة المستخدمة، وذلك في مرتي التطبيق».

تم إجراء تحليل التباين الأحادي بين مجموعات القلق الثلاث، (منخفضو القلق، ومتوسطو القلق ومرتفعو القلق) في مقرر التربية العملية، وذلك في مرتي التطبيق. ويوضح الجدول (٧) نتائج تحليل التباين في مرتي التطبيق، كما يبين جدول (٨) متوسطات المجموعات الثلاث في التربية العملية وأعدادها في مرتي التطبيق.

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي في درجات مقرر التربية العملية
للمجموعات الثلاث في مرتي التطبيق

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»
قلق التدريس (١)	٢١٠,١٧٩	٢	١٠٥,٠٨٩	٢,٠٩٨
البواقى	٥٧٦١,٤١٤	١١٥	٥٠,٠٩٩	
الكلية	٥٩٧١,٥٩٣	١١٧	٥١,٠٣٩	
قلق التدريس (٢)	٣١٠,٧٢٧	٢	١٥٥,٣٦٤	*٣,٢٧٢
البواقى	٥٤٦٠,٢٩٠	١١٥	٤٧,٤٨١	
الكلية	٥٧٧١,٠١٧	١١٧	٤٩,٣٢٥	

(*) دال عند مستوى ٠,٠٥ .

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة بين مجموعات القلق الثلاث المنخفض والمتوسط والمرتفع في درجات التربية العملية في التطبيق الأول، بينما كانت هناك فروق دالة في التطبيق الثاني، حيث كانت قيمة «ف» دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

جدول (٨)

متوسطات وأعداد مجموعات قلق التدريس الثلاث في مرتي التطبيق

التطبيق	منخفضو القلق		متوسطو القلق		مرتفعو القلق	
	م	ن	م	ن	م	ن
الأول	٦٢,١٠	٢٩	٦١,٠٢	٥٨	٥٨,٥٢	٣١
الثاني	٦٦,٥٤	٢٨	٦٣,١٠	٥٩	٦٢,٢٦	٣١

ولمعرفة مدى دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث في درجات مقرر التربية العملية في التطبيق الثاني، تم حساب مدى توكي Tukey كما هو موضح في الجدول رقم (٩).

جدول (٩)

نتائج اختبار توكي للمقارنة بين مجموعات القلق الثلاث في التربية العملية (التطبيق الثاني)

المجموع	م	ن	٢	٣	مدى توكي	
					٠,٠٥	٠,٠١
١ - القلق المنخفض	٦٦,٥٤	٢٨	٣,٤٤	*٤,٢٨	٣,٨٩٥	٤,٨٦٩
٢ - القلق المتوسط	٦٣,١٠	٥٩	-	٠,٨٤		
٣ - القلق العالي	٦٢,٢٦	٣١				

(*) دال عند مستوى ٠,٠٥ .

ومن الواضح أن نتائج جدول (٩) تشير إلى أن الفروق الدالة إحصائياً كان بين مجموعتي قلق التدريس المرتفع وقلق التدريس المنخفض وذلك لصالح المجموعة الثانية، وهكذا يمكن القول بأن العلاقة بين قلق التدريس ودرجات الطالبات في مقرر التربية العملية كما قدرتها المشرفات ليست علاقة منحنية حيث يتضح من الجدول (٨ ، ٩) أن متوسطات مجموعات قلق التدريس الثلاثة كانت متدرجة بحيث جاء متوسط مجموعة القلق المنخفض في المقدمة يليه متوسط مجموعة القلق المتوسط وأخيراً متوسط مجموعة القلق المرتفع، وذلك في التطبيقين بغض النظر عن مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين تلك المتوسطات، كما أن دلالة الفروق بين مجموعتي قلق التدريس المرتفع والمنخفض تؤكد أن العلاقة خطية بين متغيري قلق التدريس والأداء في التربية العملية كما قيس بالطريقة المستخدمة، وتتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من ولاش وكوجان (١٩٦٥)، أنور

رياض عبدالرحيم (١٩٩٢)، ومع ما قال به جابر عبد الحميد (١٩٩١)، ومحمد عبد القادر عبد الغفار (١٩٨٩)، بينما تتفق مع باقي الدراسات التي عرضت لها هذه الدراسة، على أننا يجب أن نلفت الانتباه إلى أن التوزيع التكراري للبيانات الحالية لا يشير إلى وجود درجات عالية في قلق التدريس حيث إن حوالي ٩٠٪ من الدرجات تقع أقل من الدرجة الدالة على القلق المتوسط، وقد يرجع ذلك إلى أن الطالبات المعلمات في جامعة قطر قبل أن تبدأ التدريس بالمدارس يكن قد درسن مقرر ت ج ٣٤٠ «تربية عملية»، ويجري ذلك داخل الكلية لمدة فصل دراسي كامل، ويتطلب منه هذا المقرر أن تقوم بتحضير وعرض أحد الدروس على زملائها وبحضور كل من أستاذ طرق التدريس ومشرفة التربية العملية، ويهدف هذا المقرر إلى التعرف على ماهية التربية العملية والمهام المتوقعة منه دراستها، وفهم الأسس النظرية والتطبيقية لعملية التدريس، والتدريب على مهارات التدريس في مواقف اصطناعية، والتقليل من حدة التوتر والقلق النفسي لدى الطالب المعلم بسبب خوفه من الإخفاق في التدريس.

ومن ناحية أخرى تشير الفروق الدالة بين مجموعتي قلق التدريس المنخفض وقلق التدريس المرتفع إلى الدور الكابت للقلق، ذلك الدور الذي يؤدي إلى إعاقة الأداء حيث إن متوسط مجموعة قلق التدريس المنخفض كان أعلى وبشكل دال من متوسط مجموعة قلق التدريس المرتفع، وبالمثل فإنه بالنظر إلى متوسطات المجموعات الثلاثة في مربي التطبيق، يتضح أنه كلما قل القلق ارتفعت درجات التربية العملية.

وتشير نتائج التحليل المتعدد Multiple Classification Analysis الناتج عن تحليل التباين إلى أن قيمة الانحدار المعياري Beta، وهي تلك القيمة التي تساوي معامل المسار في نماذج تحليل المسار (النماذج السببية) الذي يشير إلى تأثير متغير قلق التدريس (المتغير المستقل) في الأداء في التربية العملية (التابع)، كانت تساوي ٠,١٩، ٠,٢٣ في التطبيقين الأول والثاني على الترتيب، وهما قيمتان دالتان حيث إنهما أعلى من الحد الأدنى للدلالة المعمول به وهو ٠,٠٥، كما أن قيمة مربع إيتا eta - وهو يساوي ذلك الجزء من تباين أفراد العينة في أدائهم في التربية العملية والذي يعزى إلى

الفروق الفردية بينهم في قلق التدريس - كان $0,036$ ، $0,054$ في التطبيقين الأول والثاني على الترتيب، وهذا يعني أن حوالي $3,6\%$ ، $5,4\%$ فقط من تباين أفراد العينة في درجاتهن في التربية العملية يمكن عزوه إلى قلق التدريس، كما أن قيمة التباين المشترك أو مربع معامل الارتباط المتعدد كانت $0,035$ ، $0,054$ في التطبيق الأول والثاني على الترتيب، وذلك أن قيمة الارتباط المتعدد في التطبيقين كانت $0,188$ ، $0,232$ ، وهذا يعني أيضاً أن $3,5\%$ و $5,4\%$ من تباين الأفراد في التربية العملية يعزى إلى قلق التدريس في حالتي التطبيق، وهذا يوضح أن حوالي $98,2\%$ ، $97,3\%$ (*) من تباين أداء أفراد العينة في التربية العملية يرجع إلى متغيرات مستقلة أخرى غير قلق التدريس، مما يشير إلى وجود نسبة كبيرة من أسباب اختلاف درجات أفراد العينة في مقرر التربية العملية ترجع إلى متغيرات أخرى، وهذا شيء مقبول نظراً لأن عملية التدريس عملية معقدة ومن المتوقع وجود متغيرات كثيرة وربما أكثر فاعلية تحدد أداء الأفراد في التربية العملية، فهي عملية تحتاج إلى معلومات وقدرات عقلية وسمات شخصية ومتغيرات تتعلق بمناخ العملية التعليمية من إدارة وإشراف وتلاميذ وإمكانات وغيرها، وليس معنى ذلك أن قلق التدريس ليس له دور، فقد سبقت الإشارة إلى أن قيمتي معامل المسار أو الأثر كانتا دالتين.

وفي ضوء ما سبق لا يمكن رفض الفرض الصفري الرابع الذي ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات قلق التدريس الثلاث (المنخفض، والمتوسط، والمرتفع)، فقد اتضح وجود فروق دالة إحصائية بين ذوات القلق المنخفض وذوات القلق المرتفع في حالة التطبيق الثاني.

الخلاصة وتوصيات

- أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين قلق التدريس والأداء في التربية العملية كما قيس بالأدوات المستخدمة، أو بين

* هاتان القيمتان هما معامل مسار البواقي في أسلوب تحليل المسار Path Analysis، ومعامل مسار البواقي $\sqrt{1 - R^2}$ حيث R^2 هي مربع معامل الارتباط المتعدد.

– كشفت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق بين ذوات قلق التدريس المرتفع وذوات قلق التدريس المنخفض في أدائهن في التدريب العملي على التدريس،

حيث كان أداء ذوات القلق المنخفض أفضل من ذوات القلق المرتفع، ومن ثم تجب الإشارة إلى طبيعة العلاقة الخطية بين متغيري قلق التدريس والأداء في التدريس، وهو أمر يهم الباحثين في هذا المجال، كما أنه من ناحية أخرى دليل على الدور الكابت الذي يلعبه القلق.

- لقد اتضح أيضاً أن نسبة تباين الأداء في التدريب العملي على التدريس والتي تعزى إلى قلق التدريس نسبة منخفضة رغم دلالتها (٥٪) تقريباً، وهذا يشير إلى وجود متغيرات مستقلة أخرى تفسر باقي نسبة التباين التي لم يفسرها قلق التدريس والتي تصل إلى ٩٨,٣٪، وهذا يدعو الباحثين إلى دراسة المتغيرات ذات الصلة القوية بالتدريب على التدريس، مثل سمات الشخصية والمناخ الصفي، والقدرات العقلية للمتدربين وغيرها، وميكانيزمات تحمل الضغوط واستيعابها.

- المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- ١ - أحمد عكاشة (١٩٨٦): علم النفس الفسيولوجي. القاهرة: دار المعارف.
- ٢ - السيد شحاته محمد (١٩٨٧) «بعض صعوبات الكفاية التدريسية التي تواجه بعض طلاب التربية العملية بكلية التربية بأسبوط» - مجلة كلية التربية، تصدرها كلية التربية جامعة أسبوط، ٢٦٢ - ٢٩٠.
- ٣ - أمينة كاظم (١٩٨٥): قائمة حالة - سمة القلق (الدليل). الكويت: دار القلم.
- ٤ - أنور رياض عبد الرحيم (١٩٨٨): اختبار سرسون لقلق الاختبار. قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنيا.
- ٥ - أنور رياض عبد الرحيم، إبراهيم علي إبراهيم (١٩٨٨): تأثير قلق الاختبار على عوامل التذكر لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة

- المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، تصدرها كلية التربية جامعة المنيا، العدد الثاني، المجلد الثاني، ١٩ - ٢٧ .
- ٦ - جابر عبد الحميد جابر (١٩٩١): سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٧ - حسن حسين زيتون (١٩٨٨): نمو مهارات التدريس أثناء فترة التربية العملية وعلاقته بقلق التدريس لدى بعض الطلاب والطالبات بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، تصدرها كلية التربية جامع المنيا، العدد الثاني، المجلد الثاني، ٢٦٧ - ٢٩٨ .
- ٨ - دليل التربية العملية (د.ت): إعداد قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، جامعة قطر.
- ٩ - علي راشد (١٩٨٨): واقع الإشراف على التربية العملية في مصر من خلال آراء الطلاب المعلمين: دراسة ميدانية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثالث، ٢١ - ٤٤ .
- ١٠ - محمد أحمد سلامة (١٩٨٤): دراسة لبعض المتغيرات الاجتماعية والعقلية - المعرفية وسمات الشخصية المرتبطة بمستوى أداء الطالبات في مادة التربية الاجتماعية. بحث مقدم لمؤتمر التربية العملية وإعداد المعلم المنعقد في كلية التربية ببنها.
- ١١ - محمد أحمد سليمان (١٩٧٩): التربية العملية في جامعة قطر: نظامها ومشكلاتها. مطبوعات مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
- ١٢ - محمد محمد بيومي خليل، عبد الملك طه عبد الرحمن (١٩٨٩): القلق وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي والمهني لدى طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عمان: دراسة ميدانية. (رسالة التربية) تصدر عن وزارة التربية والتعليم والشباب بسلطنة عمان، العدد السابع، ٩٥ - ١١١ .
- ١٣ - نبيل عيد الزهار، دنيس هوسفر (١٩٨٥): قائمة قلق الاختبار. القاهرة: مطابع الناشر العربي.

١٤ - وديع مكسيموس (١٩٧٨): دراسة لبعض مشكلات التربية العملية (بحث ميداني). أسيوط ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

ثانياً: المراجع الانجليزية :

- 1- Bandura, A. (1969): Principles of Behavior Modification. N.Y.T.: Holt, Rinehart and Winston.
- 2- Buitink, J. & Kemme, J. (1986): Changes in Student-Teacher Thinking. European J. of Teacher Edu., 9 (1), 75-84.
- 3- Cattell, R.B. & Scheier, I.H. (1963): Handbook for the IPAT Anxiety scale Questionnaire. Champaign, Illionis: Inst. for Personality and Ability Testing.
- 4- Clark, R.J. Jr. (1970): Authoritarianism, Educational Progressivism and Teacher Trainees' Use of Inquiry. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University.
- 5- Coates, T.J. & Thoresen, C.E. (1976): Teacher Anxiety: A Review with Recommendations. Review of Edu. Research, 46(2), 159-184.
- 6- Cortis, G.A. (1970): The Assessment of a Group of Teachers in Relation to Their Scores on Psychological Tests, Their College Grades and Certain Biographical and Demographic Data. Unpublished Doctoral Dissertation, Univ. of London.
- 7- Crane, C. (1974): Attitudes Towards Acceptance of Self and Others and Adjustment to Teaching. British J. of Edu-Psychology, 44, 131-136.
- 8- Dollar, B.L. (1972): The Effects of Desensitization and Behavioral Skills Training on Situational Teaching Anxiety. (Doctoral Dissertation, Univ. of Texas) Diss. Abst. Inter, 32, 6189A.
- 9- Doyal, G.T. & Forsyth, R.A. (1973): Relationships Between Teacher and Student Anxiety Levels. Psychology in Schools, 10, 231-233.
- 10- Ferguson, E.D. (1981): Anxiety and Performance: Each Affects the Other One. Paper Presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Los Angeles, CA, August 24-26 9ERIC, ED 210 609).
- 11- Flanders, N.A. & Simon, A. (1969): Teacher Effectiveness, In R.L. Ebel

- (Ed.), Encyclopedias of Educational Research. N.Y.,: MacMillan, 1423-1437.
- 12- Fuller, F.F. (1969): Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. Am.Edu. Research J., 6, 207-226.
- 13- Goldfried, M.R. & Trier, C.S. (1974): Effectiveness of Relaxation as an Active Coping Skill, J. of Abnormal Psychology, 88, 348-355.
- 14- Harootunian, B. & Koon, J.R. (1970): The Reinforcement Behaviors of Teachers in Training. (ERIC, ED 040 951).
- 15- Keavney, G. & Sinclair, K.E. (1978): Teacher Concerns and Teacher Anxiety: A Neglected Topic of Classroom Research. Review of Edu. Research, 48(2), 273-290.
- 16-Krasno, R.M. (1972): Teachers attitudes. Their Empirical Relationships to Rapport With Students and Survival in the Profession, (ERIC, ED 067 388).
- 17- Mattson, K.D. (1974): Personality Traits Associated With Effective Teaching in Rural and Urban Secondary Schools. J. of Edu. Psychology, 66. 123-128.
- 18- Moskowitz, G. & Hayman, J.L. (1974): Interaction Patterns of First year, Typical and "Best" Teachers in Inner City Schools. J. of Edu. Research, 67 (5), 224-230.
- 19- Parkay, F.W., Greenwood, G., Olejnik S. & Proller, N. (1988): A Study of the Relationships among Teacher Efficacy, Locus of Control, and Stress, J. of Research and Devel. In Edu., 13-22.
- 20- Parsons, J.S. (1970): Anxiety and Teaching Competence. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford Univ.
- 21- Parsons, J.J. (1973): Assessment of Anxiety about Teaching Using the Teaching Anxiety Scale: Manual and Research Report. The Research and Development Center for Teacher Education, The Univ. of Texas At Austin (ERIC, ED 069 330).
- 22- Petrusich, M.M. (1966): Some Relationships Between Anxiety and the Classroom Behavior of Student Teaching. Unpublished Doctoral Dissertation, Univ. of Washington.
- 23- Petrusich, M.M. (1967): Separation Anxiety as a Factor in the Student Teaching Experience. Peabody J. of Edu., 44, 353-356.

- 24- Pigge, F.L. & Marso, R.N.: (1987) Relationships Between Student Characteristics and Changes in Attitudes, Concerns, Anxieties, and Confidence About Teaching During Teaching Preparation. J. of Edu. Research, 81, 109-115.
- 25- Pigge, F.L. & Marso, R.N.: (1991) Relationships Between Teachers Academic and Personality attributes and Changes in Teaching Anxiety during Training and Early Teaching. Paper Presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (New Orleans, LA, February 16-20, 1991), (ERIC, ED 329 550).
- 26- Sarason, I.G. (1971): Experimental Approaches to test Anxiety: Attention and the Uses of Information, In C.D. Spielberger (Ed.), Anxiety and Behavior, Vol. 2 N.Y.: Academic Press.
- 27- ----- (1975): Test Anxiety, attention and the General Problem of Anxiety. Inc. D. Spielberger & I.G. Sarason (Eds.), Stress and Anxiety (Val. 1). N.Y.: Wiley, 165-17.
- 28- ---- (1978): The Test Anxiety Scale: Concept and Research. In C.D. Spielberger and I.G. Sarason (Eds.), Stress and Anxiety. Vol. 5, N.Y.: John Wiley & Sons.
- 29- Schwarzer, R., Van Der Ploeg, H.M. & Spielberger, C.D. (Eds.) (1987): Advances in Test Anxiety Research. Vol. 5. The Netherlands, off-setdrukkery Kanters B.V., alblaserdam.
- 30- Sieber J.E. (1969): A Paradigm for Experimental Modification of the Effects of Test Anxiety on Cognitive Processes. Am. Edu. Research J. 6 (1), 45-61.
- 31- Sieber, j.E. (1980): Defining Test Anxiety: Problems and Approaches. In I.G. Sarason (Ed.) Test Anxiety: Theory. Research and Applications, N.Y., Lawrence Erlbaum Ass. Pul. 15-40.
- 32- Spielberger, C.D. (Ed.), (1966): Anxiety and Behavior. N.Y.: Academic Prees.
- 33- Spielberger, C.D. (1962): The Effects of Manifest Anxiety on Academic Achievement of College Students. J. of Mental Hygiene, 46, 420-462.
- 34- ..., (1972): Current Trends in Theory and Research. N.Y., Academic Press.
- 35- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. & Lushene, R.E. (1970): Manual for State - Trait Anxiety Inventory ("Self Evaluation Questionnaire"), Palo Alto,

- CA, Consulting Psychologists Press.
- 36- Spielberger, C.D., Gonzalez, H.P., Taylor, C.J., Anton, W.D ., Algaze, B., Ross, G.R. & Westberry, L.G. (1980): Test Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- 37- Silvernail, D.L. & Costello, M.H . (1983): The Impact of Student Teaching and Internship Programs on Preservice Teachers Pupil Control Perspectives, Anxiety Levels and Teaching Concerns. J. of Teacher Edu., 34, 32-36.
- 38- Sinclair, K.E., Heys, T.A. & Kemmis, S. (1974): Anxiety and Cognitive Processes in Problem Solving. Australian J. of Edu., 3, 239-254.
- 39- Sinclair, K. & Nicoll, V. (1980): The Sources and Experience of Anxiety in Practice Teaching. Paper Presented at the Annual Convergence of the South pacific Association of Teacher Education. (ERIC, ED 189 084).
- 40- Stanton, W.E. (1974): Relationship Between Teachers Anxiety Level and Test Anxiety Level of Their Students. Psychology in the Schools, 11, 360-363.
- 41- Taylor, J.A. (1953): A Personality Scale of Manifest Anxiety. J. of Abnormal and Social Psychology, 48, 285-290.
- 42- Thompson, M.L. (1963): Identifying Anxieties Experienced by Student Teachers. J. of Teacher Edu., 435-439.
- 43- Tobias, S. (1979): Anxiety Research in Educational Psychology. J. of Edu. Psychology, 71 (5), F73-582.
- 44- Wallach, M.A. & Kogan, N. (1965): Modes of Thinking in Young Children. N.Y., Holt, Rinehart and Winston.
- 45- Wine, J. (1971): Test Anxiety and Direction of Attention. Psychol. Bulletin, 76, 92-104.
- 46- Wolpe, J. (1969): Practice of Behavior Therapy. N.Y.: Pergamon Press.
- 47- Yee, A.H. (1968): Interpersonal Relationships in the student-Teaching Triad. J. of Teacher Edu., 19, 95-112.

ملحق الدراسة
اختبار قلق التدريس
لطلبة التربية العملية
(الصورة الأولى)

بيانات أولية:

اسم المتدرب: الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: السن:

المدرسة ☐ ابتدائي ☐ إعدادي ☐ ثانوي

فيما يلي مجموعة من العبارات، اقرأ كل عبارة جيداً وضع علامة تحت أحد بدائل الاستجابة التي تحدد مدى انطباق العبارة عليك.

٢	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	عندما أقوم بالتدريس، فإنني أخشى أن يتفوق زملائي علي.					
٢	أشعر بقلق شديد قبل قيامي بالتدريس					
٣	أشعر بالثقة والسعادة عندما أعلم أنني سأقوم بالتدريس.					
٤	أعرق كثيراً بسبب الارتباك عندما أقوم بالتدريس.					
٥	يتنبأني خوف شديد عندما يطلب مني القيام بالتدريس فجأة.					
٦	أثناء قيامي بالتدريس، أفكر فيما سيترتب علي أخطائي أثناء التدريس.					
٧	أثناء قيامي بالتدريس فإنني أكون متوتراً لدرجة أن معدتي تضطرب.					

٢	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٨	مهما شجعني المشرف فإن ذلك لايزيد من ثقتي في قدرتي على التدريس .					
٩	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء قيامي بالتدريس في وجود المشرف .					
١٠	بعد أن ينتهي الدرس أشعر بأنه كان يمكن أن يكون أفضل .					
١١	أشعر بالضيق بعد الانتهاء من الدرس لأن اضطرابي جعلني لا أتقن التدريس .					
١٢	أثناء التدريس أكون عصبياً لدرجة أنني أنسى بعض المعلومات التي أعرفها .					
١٣	بعد الانتهاء من التدريس لا أستطيع الهروب من التفكير فيما قمت به أثناء الدرس .					
١٤	أفضل أن أقوم بإعداد بحث بدلا من القيام بالتدريس .					
١٥	تفكيري في التقدير الذي سأحصل عليه في التدريب يؤثر سلباً على أدائي في التدريس .					
١٦	تفكيري في أنني لن أقوم بالتدريس على أحسن وجه يعوق أدائي في التدريس .					
١٧	حتى عندما أكون مستعداً للتدريس فإنني أكون مشغولاً ومهموماً به .					
١٨	أحس بالحاجة إلى التبول قبل دخولي الصف للتدريس .					
١٩	ترتعد يداي قبل دخول الصف للتدريس .					
٢٠	أفقد الشهية للطعام قبل قيامي بالتدريس .					
٢١	لا أحب مادة التربية العملية .					

٢	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٢	أرتبك عندما أقوم بالتدريس مما يجعلني أخطئ أثناء التدريس .					
٢٣	وجودي أمام مجموعة كبيرة من التلاميذ يجعلني أرتبك لدرجة أنني أرتكب بعض الأخطاء .					
٢٤	في بداية الدرس أشعر بأي نسييت كل المعلومات ، وأحتاج إلى عدة دقائق قبل أن أستطيع التفكير .					
٢٥	أكون خائفاً قبل بداية التدريس ولكن ذلك لا يمنعني من الأداء الجيد في التدريس					
٢٦	عند قيامي بالتدريس ، أشعر بالقلق والاضطراب .					
٢٧	أثناء أدائي للتدريس أفكر في احتمال حصولي على تقدير منخفض .					
٢٨	أستمتع بالتدريس .					
٢٩	عندما أبدأ التدريس لا يوجد شيء يشغل انتباهي عن الدرس					
٣٠	أتعجب من هؤلاء الطلاب الذين يخافون التدريس .					
٣١	أشعر بعصبية شديدة عندما يتدخل المشرف أثناء قيامي بالتدريس .					
٣٢	أحس بارتباك قبل دخول الفصل .					
٣٣	أثناء قيامي بالتدريس أجد نفسي أفكر فيما إذا كنت قد أكملت عناصر الدرس .					
٣٤	على الرغم من استعدادي الجيد للتدريس فإني أشعر بالتوتر والاضطراب .					
٣٥	أشعر بالقلق الشديد عند حضور زملائي أثناء قيامي للتدريس .					

٢	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٣٦	أثناء التدريس أفكر في نقد المشرف .					
٣٧	يبدأ شعوري بالاضطراب قبل قيامي بالتدريس بفترة طويلة .					
٣٨	إن ضغط الزمن أثناء التدريس يجعلني أرتبك .					
٣٩	عند دخولي الصف أشعر أنني نسيت موضوع الدرس مما يزيد من قلقي .					
٤٠	حينما أستعد للتدريس أشعر بالاضطراب وينخفض أدائي .					

* * *